

**La educación superior y el debate por la inclusión educativa
Análisis de propuestas institucionales. Alcances y desafíos**

Ana María Corti¹

Carmen M. Belén Godino²

María Cecilia Montiel³

María Luján Montiveros⁴

Recibido: 14-11-2017

Aceptado: 29-12-2017

Resumen

El presente trabajo pretende compartir algunas de las inquietudes y aproximaciones realizadas en el marco del Proyecto de Investigación PROICO “Reforma educativa y cambio. La inclusión en instituciones de educación superior”, el cual hace referencia al análisis de la inclusión en instituciones de educación superior de la Provincia de San Luis.

Específicamente en este artículo acercamos algunas reflexiones en base al análisis de las políticas de beca que tanto a nivel nacional como institucional persiguen como finalidad el ingreso y la permanencia de la población estudiantil en la educación superior. Las formas de administración que se desarrollan al aplicar estas políticas, en general, parten de una

¹ Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Organización y Administración de la Educación. Especialista en Educación y Sociedad con especialización en Áreas Marginales y Rurales. Master en Ciencias Sociales con especialidad en Educación. Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Argentina. E-mail: anamariacorti@gmail.com

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Sociedad e Instituciones. Alumna del Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Argentina. E-mail: belengodino@gmail.com

³ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Magister en Dirección y Gestión de Centros Educativos. Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNC). Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Argentina. E-mail: mmontielcecilia@gmail.com

⁴ Licenciada y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación. Especializanda y maestranda en Educación Superior (UNSL). Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Argentina. E-mail: marialujanmontiverosgarro@gmail.com

asignación focalizada del gasto, dirigido a poblaciones objetivo minuciosamente delimitadas, basadas en un esquema compensatorio que reconoce en este mecanismo una estrategia para garantizar formas de distribución más equitativas.

Este trabajo tiene como objetivo analizar cómo se gestionan estas políticas en una de las Facultades de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y el grado en que se logran los objetivos vinculados con garantizar la permanencia y la titulación en las poblaciones identificadas como destinatarios del financiamiento, poniendo en tensión estos procesos con los propósitos de democratización e inclusión educativa que se sostienen desde las políticas de educación superior.

Palabras clave: financiamiento focalizado - políticas de becas - educación superior - inclusión educativa - reforma universitaria.

Abstract

This paper intends to share some of the concerns and approximations involved in the framework of the Research Project named “Educational reform and change. The concept of inclusion in Higher Education institutions.”, which refers to the analysis of the concert of inclusion in superior education in the province of San Luis, Argentina.

Specifically, in this paper we share some reflections based on the analysis of the grants policy, which seek to make pupils take on careers and stay in college until they graduate, carried out at a government and institutional level.

The administration procedures developed applying this policy, in general, start out from a focused assignment of the expense, aimed to targeted populations carefully determined, based on a compensatory diagram which acknowledges in this mechanism a strategy designed to guarantee more fair ways of distribution.

Socio Debate

Revista de Ciencias Sociales

ISSN 2451-7763

Año 3-Nº 6

Diciembre de 2017

Url: <http://www.feej.org/index.php/revista-sociodebate>

This paper aims to analyse how this policy is managed in a faculty of the Universidad Nacional de San Luis and its degree of achievement linked to guarantee that the pupils graduate, putting into tension this policy with the democratization and educational inclusion purposes driven by the national higher education policies.

Keywords: focused funding - grants policies - higher education - educational inclusion - university reform.

Introducción

El movimiento reformista iniciado en Córdoba en 1918 sin duda significó un hito en la democratización del acceso de las clases medias emergentes a las universidades públicas. Desde entonces y en relación a complejos procesos sociales que tuvieron lugar en nuestro territorio, se ha observado una ampliación del derecho a la garantía del universalismo educativo. El mejoramiento de las tasas de matriculación, de retención, de promoción en todos los países de la región, permite constatar que hay mayor cantidad de jóvenes incorporados a los distintos niveles del sistema educativo. Sin embargo, los sectores más vulnerables transitan otras formas de exclusión, mediante trayectorias escolares interrumpidas, asistencias intermitentes, aprendizajes de baja relevancia, abandono temprano, baja educabilidad, etc.

En este sentido, a pesar de haberse ampliado el acceso a la educación superior, cien años después de los ideales democratizadores de la Reforma, es posible decir que aún nos encontramos muy lejos de cumplir aquel anhelo de una educación inclusiva. Es más, reconocemos junto a Mollis (2008) que nos encontramos atravesando una profunda crisis de sentido de identidad de -no solo las universidades- sino de todo el sistema de educación superior.

Muchas de las respuestas a la exclusión como nueva expresión de la cuestión social (Castel, 1998) se basaban en la puesta en marcha de políticas focalizadas y compensatorias, cuyo impacto es el desplazamiento de las prestaciones universales fundadas en la ciudadanía, hacia intervenciones sobre grupos en condición de pobreza basadas en la “tutela” estatal. Otras fueron modificadas por un ideario igualitario mediante políticas universales que buscaron promover la inclusión social en los sectores más pobres (Gluz, 2012) mitigando la desigualdad inicial, pero con dificultades para enfrentar la terminalidad de las poblaciones más desfavorecidas.

Es por esto que resulta un desafío constante de los sistemas de gestión revisar las estrategias inclusivas dada las variabilidades de las condiciones de inclusión/exclusión que se van presentando en cada contexto.

Una de las estrategias más utilizadas, junto con los cursos de nivelación en el ingreso, han sido las becas; las primeras, centradas en la nivelación de conocimientos y las segundas, en los aspectos económicos.

En la Argentina, las políticas compensatorias se introducen en educación a partir de la Ley Federal de Educación (1993), como obligación del Estado de garantizar el acceso y la retención a través de becas con carácter doblemente focalizado: en los más vulnerables y, entre ellos, en los de mejor rendimiento.

En la actualidad el gobierno nacional dispone de varios programas, entre los que podemos mencionar dos de ellos: el Programa Nacional de Becas Bicentenario para Carreras Científicas y Técnicas y el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), vigente desde el año 1996. Además de estos programas, las administraciones universitarias disponen de programas de becas financiados con recursos propios, destinadas también a poblaciones delimitadas a través de becas de ayuda económica. Por ejemplo, en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNSL, los y las estudiantes de carreras de formación docente pueden acceder a las Becas de Inicio a la Docencia, Becas de Investigación y/o de Extensión y Becas de Avance y Finalización de Carrera. Las mismas intentan ofrecer acciones compensatorias para favorecer la continuidad de los estudios y promover la garantización de la igualdad de oportunidades.

Aspectos de época

La problemática de la inclusión nos remite hoy a una pregunta que excede a las instituciones educativas pero que las atraviesa profundamente: ¿Es posible construir un

colectivo, un suelo común, que nos incluya? Y si la respuesta fuera afirmativa ¿De qué manera esto sería posible? Gran parte de la producción académica de los últimos años señala que vivimos tiempos de desinstitucionalización, de desintegración y fragmentaciones de las instituciones que en la modernidad otorgaban sentido a la vida social y formaban la subjetividad de los sujetos sociales (Dubet, 2006).

Alain Touraine (1997), cuando se pregunta *¿Podremos vivir juntos?*, señala que ya no estamos definidos por la red de relaciones sociales que nos ubican en un punto de las relaciones sociales de conflicto o cooperación, estamos en el centro o en la periferia, adentro o afuera, a la luz o a la sombra, en otras palabras, incluidos o excluidos. Entonces, hablar de inclusión educativa en cualquier escenario del que se trate (escuelas, universidades, institutos de educación superior), no remite sólo a la dinámica de esas instituciones, sino a un proceso complejo y amplio, que se genera dentro y fuera de las mismas, y que las atraviesa. El problema de la inclusión parece ser más complejo aún. Nos remite a la posibilidad de construir institución, en definitiva, a construir un nuevo lazo social.

El estudio *“Barómetro de la deuda social argentina, progresos sociales, pobreza estructurales y desigualdades persistentes. Ilusiones y desilusiones en el desarrollo humano e integración social al quinto año del Bicentenario (2010-2014)”* de la Universidad Católica Argentina (UCA) ha definido la “deuda social” como el conjunto de privaciones económicas, sociales, políticas, psicosociales y culturales que recortan, frustran o limitan el progreso histórico de las necesidades y capacidades de desarrollo humano y de integración social de nuestra sociedad. Esta perspectiva se apoya en tres líneas de antecedentes: a) los estudios interdisciplinarios acerca del desarrollo humano; b) las teorías sobre las estructuraciones socioeconómicas; y c) el enfoque normativo de los derechos sociales.

Desde este punto de vista la “deuda social”, no solo comprende las privaciones “absolutas” a las que se ve sometida parcial o totalmente la población, sino también las carencias “relativas” que, según una norma social, implican una distribución desigual de capacidades de acceso a recursos, sean estos económicos, psicosociales o político-institucionales.

En los últimos tiempos, si bien se ampliaron los programas sociales dirigidos a los sectores más pobres, y vulnerables, continúan registrándose pobreza y desigualdades estructurales muy profundas. Según se evidencia en el estudio de la UCA citado, los datos muestran que, aunque con algunas mejoras, la pobreza por ingresos sigue creciendo y la pobreza estructural no ha cedido terreno de manera significativa.

Dada esta consideración, cualquier estrategia favorecedora de procesos inclusivos, deberá situarse interpretando un contexto cada vez más fragmentado y por ende, donde la institucionalización de los colectivos escolares se dificulta, sobre todo, si los estilos de gestión no incorporan dispositivos de calidad homogénea y adecuados a las condiciones de las poblaciones demandantes.

Aproximaciones teóricas respecto de la inclusión educativa

La Argentina ha sido un país, en el contexto latinoamericano, que siempre ha tendido a garantizar el universalismo educativo, mostrando a lo largo del tiempo niveles de inclusividad altos para la región. Sin embargo, la problemática de la inclusión educativa cobró un gran interés en estos últimos años precisamente en contextos sociales degradados por la aplicación de políticas neoliberales que condujeron a un mayor empobrecimiento de las poblaciones. Ahora bien, pensar en los procesos de inclusión nos lleva a preguntarnos por las formas que asumen los procesos de exclusión educativa. Según Terigi (2009), es posible distinguir al menos cinco formas de exclusión. La primera

es la manifestación más clásica asociada al no estar en la escuela, situación que afecta más agudamente a la población en condición de pobreza. En segundo lugar, el desgranamiento que da cuenta de las dificultades para permanecer y avanzar en ella; la tercera, y recuperando la categoría de Kessler (2004), las formas de “escolarización de baja intensidad”, donde se asiste de modo asistemático o sin participar de las actividades escolares. En cuarto lugar, los “aprendizajes elitistas” que desautorizan las perspectivas de la población desfavorecida y poniendo el foco de la preocupación en los contenidos curriculares. Por último, los aprendizajes de baja relevancia, o sea, el acceso a versiones degradadas del currículum.

La desigualdad en los resultados entre los sectores y grupos sociales más y menos favorecidos, deja al descubierto que esta situación afecta especialmente a estudiantes en situación de mayor desventaja o vulnerabilidad: aquellos que viven bajo condiciones socioeconómicas precarias, en zonas rurales o aisladas, provenientes de culturas y etnias minoritarias (Echeita Sarrionandia, G. y Duk Homad, 2008). Esto pone en evidencia que el problema no se trata, al menos no sólo, del acceso sino de cómo en condiciones de baja educabilidad se favorecen trayectorias educativas con permanencia hasta la graduación de los estudiantes.

Aparece entonces ligado a la inclusión educativa, el concepto de diversidad. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por ejemplo, señala que la educación inclusiva es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de su mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, estructuras y estrategias (Larrondo y Beech, 2007).

Al respecto, tres son los elementos que Echeita Sarrionandia y Duk Homad (et.al.) refieren cuando hablan de inclusión educativa o educación inclusiva: a) posibilidad de acceso; b) educación de calidad; c) igualdad de oportunidades. En este sentido, la educación inclusiva es un requisito del derecho a la educación. Se señala que la educación inclusiva, no es una nueva forma de designar a la educación de poblaciones con necesidades educativas especiales; es una educación que aspira a ser de calidad para todos, especialmente para los sectores excluidos o que se encuentran en situación de riesgo; constituye así, un medio para avanzar hacia sociedades más equitativas, democráticas e inclusivas (Blanco, 2006).

Pensar la educación superior desde las complejas miradas de la inclusión y la exclusión

En la Argentina, la recuperación democrática producida en el '83 ha permitido que la sociedad progresara hacia mayores libertades, y en educación, iniciar procesos de reforma inspirados en la democratización y mejoramiento de la calidad. Sin embargo, la pobreza y exclusión de muchos sectores sociales, conspira con garantizar las metas propuestas.

Una de las principales tareas en la necesaria construcción de una sociedad democrática e incluyente es el continuo aumento en la igualdad social de acceso a (y logro en) las oportunidades educativas, particularmente en el nivel superior, para estudiantes de menores niveles socioeconómicos y que tradicionalmente han sido excluidos de este nivel educativo debido a la combinación de dos factores: a) escasez de cupos en las instituciones públicas, en relación con la alta demanda, y la alta competencia por estos pocos cupos, y b) su imposibilidad de pago de la educación privada.

Unida a ello, la problemática de la retención y graduación de estas poblaciones, ya que los déficits de capital intelectual y social con los que ingresan al nivel superior suelen conspirar para retenerlos y finalmente son expulsados sin terminar.

Dado el alto y creciente valor de la educación superior en la distribución del ingreso, el poder y el estatus en la sociedad contemporánea, las políticas y estrategias que aumenten y mejoren la igualdad social de oportunidades educativas constituyen un aporte central a la construcción de la democracia y a la inclusión social.

La expansión y la democratización de estas oportunidades se han visto favorecidas en los últimos años por el aumento del gasto público en programas de ayuda focalizada en respuesta al rápido aumento de la demanda, proveniente sobre todo de sectores de bajos ingresos con altas expectativas de entrada a la educación superior.

Las políticas públicas, en estos últimos años, intentan brindar a las instituciones (entre ellas la universitaria) herramientas que posibiliten el desarrollo de la capacidad retentiva e inclusiva. Entre ellas, podríamos citar las siguientes:

- Admisiones especiales o procedimientos particulares de admisión para grupos sociales, étnicos, regionales, etc. Esta modalidad es frecuente en universidades públicas, para alcanzar mayor participación de grupos étnicos, de estudiantes de municipios pobres o de bajos estratos socioeconómicos. Generalmente, asume la forma de cuotas de admisión y cupos asignados a la población objetivo, con exámenes o criterios de admisión diferenciados. Ejemplo: madres solteras, adultos que no han finalizado sus estudios del nivel secundario, etc.
- Exámenes diseñados para dar cuenta de la diversidad social y cultural de los aspirantes, en contraposición con exámenes de admisión homogéneos y socialmente ciegos, que favorecen a estudiantes de mayor capital cultural y académico previo.

- Diversos esquemas de becas y subsidios al mantenimiento y la matrícula, como becas-crédito o modalidades de condonación del crédito según logros académicos, servicio médico y odontológico, residencias estudiantiles, compra de materiales.
- Subsidios a la familia o al gasto en educación. Programas de becas.
- Programas de tutorías y acompañamiento académico a estudiantes. Programas remediales en diversas áreas (lenguaje, matemáticas, ciencias básicas, etc.), sin los cuales aumentan las tasas de deserción por razones académicas.
- Programas de articulación y colaboración entre las universidades y las instituciones del nivel secundario, orientados a elevar el nivel académico de los futuros aspirantes al nivel superior, aumentando así sus oportunidades de acceso y permanencia en este nivel (programas Puente destinado a los potenciales aspirantes).
- Programas de oportunidades de trabajo estudiantil: monitorias, asistencias en administración e investigación.
- Estrategias orientadas a facilitar la empleabilidad o acceso al mercado laboral a egresados, particularmente a aquellos con crédito educativo y con escaso capital social.
- Grado de flexibilidad curricular, como medio para facilitarle al estudiante su avance en el programa según su disponibilidad de tiempo, necesidad de trabajar, ritmo de aprendizaje.

Tipología de acciones afirmativas de financiamiento destinadas a favorecer la inclusión

A partir de la información disponible, se pueden identificar los siguientes tipos de acciones denominadas “afirmativas”. Las mismas se refieren a:

Un conjunto de políticas públicas y privadas de carácter obligatorio, facultativo o voluntario concebidas para combatir la discriminación racial, de género, de origen nacional o de características físicas, que son implementadas para corregir o mitigar los efectos presentes de una discriminación practicada en el pasado, teniendo como objetivo concretar el ideal de

igualdad de acceso efectiva a bienes fundamentales como la educación y el empleo (Gomes, 2003, p. 95, citado en Chiroleu, 2009, p. 147).

Las acciones afirmativas destinadas a favorecer la inclusión serían:

Económicas: diversas iniciativas de apoyo económico para los estudiantes. Este apoyo se concreta por lo general mediante becas totales o parciales. En su mayoría las universidades otorgan becas que ayudan a los beneficiados a cubrir gastos de comedor, insumos para estudio, residencia, etc. Al tratarse de programas de acción afirmativa, consideran que el criterio utilizado para adjudicar las becas, en algunos casos, es el mérito académico, medido mediante las materias que rindió y aprobó en el último año, pero en muchos casos lo es la situación económica de su núcleo familiar. Pero estas acciones afirmativas son una compensación a medias, pues se desconoce que por lo general los grupos minoritarios no cuentan con el mérito académico para acceder a las becas, condición indispensable para ingresar posteriormente a la educación superior. Son indispensables entonces las acciones afirmativas que buscan nivelar culturalmente a los jóvenes provenientes de grupos pobres o minoritarios, para que estén en capacidad de competir en igualdad social por la educación superior y permanecer en ella.

Académicas: actividades de apoyo al estudiante para mejorar su desempeño académico y aumentar las posibilidades de alcanzar los logros educativos. Este apoyo se concreta mediante tutorías, cursos, talleres, entre otros. Las estrategias académicas buscan prevenir la deserción en los primeros semestres de estudio de los jóvenes y en general están centradas en el primer año de estudios. Para muchas universidades es claro que deben diseñar estrategias para compensar las deficiencias previas al ingreso a la educación superior mediante asesoría de profesores o estudiantes mediante talleres de recuperación.

Mientras que las estrategias económicas están dirigidas a jóvenes de grupos pobres con incapacidad para pagar educación superior, las académicas se aplican a toda la población, sin

importar su condición económica. Este fenómeno evoca el problema de la calidad de la educación media. Los jóvenes no egresan con las capacidades mínimas para incursionar en la educación superior.

Beneficios de sostenimiento: diversas ayudas a los estudiantes como salud estudiantil, comedores, residencias universitarias, boleto estudiantil, horarios de cursada en bloque, jardín maternal para hijos de estudiantes, que se ofrecen en forma general a todos los estudiantes destinados a disminuir costos y favorecer condiciones de inclusividad. En algunos casos se dan becas para cubrir los costos asociados a vivienda, transporte y alimentación. Estos subsidios se concretan mediante residencias estudiantiles, bonos alimenticios, bonos de transporte, trabajos remunerados, guarderías, entre otros.

Psicosociales: se entienden como el apoyo psicológico y de orientación que reciben los estudiantes para adaptarse a la vida universitaria, seleccionar la carrera adecuada y transitar hacia la vida adulta. Se concretan mediante asesorías psicológicas por profesionales expertos, consejerías, entre otros. De acuerdo con la información analizada, estas estrategias se refieren al apoyo psicológico que prestan las unidades de bienestar en las universidades. Muchas de ellas ayudan a los estudiantes para que se puedan adaptar a la vida universitaria y, en muchos casos, asesoran la orientación vocacional para que seleccionen la carrera que más se ajuste a sus intereses y expectativas personales. Estos factores no académicos también son una manifestación de algunos de los problemas que afectan la factibilidad de inclusión a la vida universitaria.

En este trabajo nos centraremos en las becas de tipo económica específicamente en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis.

Programa de beca como acción inclusiva: sus alcances y limitaciones

En la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis a partir del año 2011 rigió un nuevo programa de becas destinadas a:

Promover o propiciar el avance/finalización de los estudios... en los plazos previstos en los diferentes planes de estudio. Facilitar la finalización de Grado; disminuir la deserción, mejorar la calidad de los aprendizajes en el marco conceptual del aprendizaje corporativo... dirigidas especialmente a los alumnos con excelente rendimiento académico..." Res. N° 3/11, p. 1.

El programa de becas tiene como objetivo fundamental promover la formación inicial en actividades de docencia, investigación y extensión. También pretende aumentar el avance y la finalización de los estudios de grado. La ordenanza N° 3/11 especifica que el porcentaje de las becas otorgadas no puede ser menor al 30 % del presupuesto ordinario de la Facultad (art. 3). Se reconocen dos categorías de beca:

- a) Becas de Avance y Finalización de la carrera.
- b) Becas de Inicio a la Docencia, Investigación y Extensión.

Es importante aclarar que durante el año 2013 dos carreras que pertenecían a la FCH pasaron a formar parte de dos Facultades nuevas (proceso de creación de nuevas Facultades en la Universidad); tal es el caso de las carreras de Psicología y Fonoaudiología. La primera formó parte de la Facultad de Psicología y la segunda pasó a formar parte de una nueva unidad académica, la Facultad de Salud. Este nuevo mapa de la estructura universitaria colaboró con la nueva distribución de las becas, ya que, por una parte, la FCH

al contar con dos carreras menos amplió la cantidad de becas otorgadas para las carreras pertenecientes al Departamento de Educación y Formación Docente y por otra parte, las dos nuevas Facultades también implementaron el sistema de becas destinadas a sus estudiantes. Lo que implica que el presupuesto consignado al sistema de becas se incrementó.

A continuación presentamos un cuadro que ilustra un estado de situación de la tipología de becas mencionadas anteriormente, en donde se especifica la cantidad de becas otorgadas por año, la cantidad de alumnos que egresaron, pidieron prórroga o se reinscribieron en las carreras docentes de la FCH.

Socio Debate

Revista de Ciencias Sociales

ISSN 2451-7763

Año 3-Nº 6

Diciembre de 2017

Url: <http://www.feej.org/index.php/revista-sociodebate>

Cuadro 1. Becas de Avance y Finalización de carrera. Años 2011-2012

TIPO DE BECA	Cantidad de becas disponibles	Cantidad de becas otorgadas a la FCH	Cantidad de becas otorgadas a alumnos del D. E.F. D. de la FCH	Cantidad de alumnos que egresaron del D. E. F. D.	Cantidad de alumnos que solicitaron reinscripción en la beca D. E. F. D.
Becas de Avance y Finalización de carreras por un monto de \$ 500 2011 - 2012 (Período 1/09/11 al 31/08/12)	20	22	3 (1 alumno de la carrera de Lic. en Cs. de la Educación 2 alumnos de la carrera Prof. en Educación Especial)	3 (En el periodo 2011-2015)	-
Becas de Avance y Finalización de carreras por un monto de \$ 500 2012 - 2013	20	19	5 (2 alumnos de Lic. en Cs. de la Educación. 1 alumno de Prof. en Educación Especial. 2 alumnos de Lic. En Nivel	2 (1 alumno de Lic. en Cs. de la Educación. 1 alumno de Prof. en Educación Especial, en el periodo 2013).	3

Socio Debate

Revista de Ciencias Sociales

ISSN 2451-7763

Año 3-Nº 6

Diciembre de 2017

Url: <http://www.feej.org/index.php/revista-sociodebate>

			Inicial).		
Becas de Inicio a la Docencia, Investigación y Extensión cuatrimestrales por un monto de \$ 250 2011 - 2012	60 para los tres ámbitos (docencia, investigación y extensión)	29 para	2	-	2
		Iniciación a la Docencia	(2 alumnos de Prof. y Lic. En Cs. de la Educación)		
		16 becas para	3	2	1
		Iniciación a la Investigación	(2 alumnos de Prof. en Cs. de la Educación 1 alumno de Lic. en Ciencias de la Educación)	(1 alumnos de Prof. en Ciencias de la Educación 1 alumno de Lic. en Ciencias de la Educación)	
		2 becas para	-	-	-
		Iniciación a la Extensión			

Socio Debate

Revista de Ciencias Sociales

ISSN 2451-7763

Año 3-Nº 6

Diciembre de 2017

Url: <http://www.feej.org/index.php/revista-sociodebate>

Becas de Inicio a la Docencia, Investigación y Extensión cuatrimestrales por un monto de \$ 250 2012 - 2013	30 para los tres ámbitos (docencia, investigación y extensión)	30 para Iniciación a la Docencia	5 (2 alumnos de Lic. en Educación Inicial 1 alumno de Prof. en Educación Especial 2 alumnos de Lic. en Ciencias de la Educación)	2 (1 alumno de Prof. en Educación Especial 1 alumnos de Lic. en Ciencias de la Educación).	3
--	--	----------------------------------	---	--	---

Fuente: elaboración propia en base a las ordenanzas citadas. Referencia: **FCH:** Facultad de Ciencias Humanas. **D.E. F. D.:** Departamento de Educación y Formación Docente.

En primer lugar, es posible advertir un porcentaje relativamente bajo en el acceso de alumnos de carreras de educación y formación docente a estas becas, representando un 28,3 % en el mejor de los casos (en las Becas de Avance y Finalización de carreras para el periodo 2012-2013) y 0% (en el acceso a Becas de Iniciación en Actividades de Extensión en el periodo 2011-2012), y representando un promedio de 12,75% en todos los casos.

Dentro del grupo de estudiantes becados del Departamento de Educación y Formación Docente, la mayoría cursan las carreras de Licenciatura y/o Profesorado en Ciencias de la Educación, y acceden en menor medida alumnos y alumnas de las carreras de Licenciatura y/o Profesorado en Nivel Inicial y Profesorado en Educación Especial. Este dato adquiere relevancia, en la medida en que las carreras de Profesorado en Nivel Inicial (principalmente) y Profesorado en Educación Especial, cuentan con los grupos más numerosos de estudiantes de las carreras docentes, no así Ciencias de la Educación (cuyo número aproximado de ingresantes oscila entre 20 y 30 alumnos). Por otra parte, las primeras carreras mencionadas son las que presentan mayores índices de abandono y desgranamiento durante el primer y segundo año.

En cuanto al porcentaje de egreso de los y las estudiantes, según tipo de beca, se observa un porcentaje de egreso que oscila entre el 100%, en la Beca de Avance y Finalización de carrera para el periodo 2011-2012 y un 0%, en la Beca de Inicio a la Docencia para el periodo 2011-2012, arrojando un 50% de egreso total de los alumnos becados. De los estudiantes que han finalizado su carrera, un 80% pertenecen al Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, el 20% restante corresponde a la carrera Profesorado en Educación Especial y no se observan estudiantes del Profesorado y/o Licenciatura en Nivel Inicial.

Esto nos permite anticipar en primer lugar que la Beca de Avance y Finalización de carrera pareciera, en principio, ser más eficiente (en cuanto al propósito de favorecer la culminación de estudios), que la Beca de Inicio a la Docencia, Investigación

y Extensión. Sin duda incide en este resultado, que la primera se otorga a estudiantes de los dos últimos años de la carrera, y la segunda, se otorga principalmente a estudiantes de los primeros años. Podemos preguntarnos entonces, por el impacto real de la beca, dado que es posible suponer que los alumnos que se encuentran en los últimos años de las carreras han adquirido más competencias para hacer frente a los estudios universitarios, lo que favorece el egreso. Por otra parte, en los estudiantes de los primeros años, quienes representan los grupos más propensos a abandonar en los estudios, la beca parece no generar una diferencia significativa a favor de su continuidad y egreso.

Por otra parte, los egresados, casi en su mayoría pertenecen a la carrera de Ciencias de la Educación, y en una minoría a los Profesorados de Nivel Inicial y Educación Especial. Nuevamente esto nos lleva a reflexionar acerca de la eficiencia de las becas, dado que como ya se señaló, los grupos más numerosos de alumnos y con mayor índice de abandono corresponden a estas últimas carreras.

También es importante señalar el aspecto relativo a la extensión de las becas. Mientras que las Becas de Docencia, Investigación y Extensión, se extienden por un período de tres o cuatro meses (produciendo un impacto menor en la formación del alumno), las Becas de Avance y Finalización comprenden un período de un año con posibilidad de prórroga de acuerdo al grado de avance de la carrera. Lo cual implica un período de tiempo mayor en el que el alumno está dedicado a la finalización de sus estudios, sin el inicio temprano en los contextos laborales.

Es relevante señalar, que a pesar de la gran convocatoria que ha tenido el sistema de becas en la FCH en estos últimos años, la misma no cuenta con un sistema de seguimiento de los alumnos becados. El mismo podría enriquecer la formación brindada a los estudiantes pertenecientes a las carreras docentes de la Facultad y al mismo tiempo realizar los ajustes pertinentes al sistema con el fin de garantizar las finalidades para las cuales fue creado. Como bien afirma Chiroleu (2009) ya para el año

2009, se preveía que el sistema de becas mejorara *“el rendimiento académico de los becarios a través de acciones complementarias que abarcarán el desarrollo de cursos de nivelación, el fortalecimiento de condiciones de base de los alumnos y el acompañamiento de los becarios a lo largo de toda su trayectoria”* (p. 154).

También es relevante señalar el papel que cumplen los profesores que forman parte de las cátedras de los primeros años de las carreras universitarias, ya que ellos colaboran con sus acciones al acompañamiento de las trayectorias académicas de los estudiantes. En relación al tema central que venimos analizando coincidimos en afirmar que *“los profesores de los primeros años constituyen actores institucionales claves a considerar en el diseño de políticas de admisión de carácter inclusivo”* (Pierrella, 2014, p. 51). Por tal motivo, es sumamente necesario diseñar sistemas de seguimiento de los estudiantes becados para enriquecer sus recorridos académicos, evaluar los dispositivos de becas a partir de los análisis que puedan realizar los diferentes actores institucionales (alumnos y alumnas, profesores, tutores) y ampliar las convocatorias en base a las características de las poblaciones estudiantiles que formen parte de la cultura universitaria.

Podemos concluir diciendo que aún queda un largo camino para analizar en función de los sistemas de beca implementados por la universidad, con especial énfasis en la Facultad analizada, en pos de recuperar la identidad de la institución, tendiente a la formación de excelencia de los nuevos profesionales del campo de la educación.

Reflexiones finales

En principio como docentes universitarios explicitamos nuestra preocupación por los rumbos que se vienen adoptando en las instituciones universitarias frente a las demandas que se presentan en los tiempos actuales. Una de ellas hace alusión a los rasgos que caracterizan a las poblaciones de estudiantes que ingresan a la educación superior en base a los contextos de pobreza y vulnerabilidad social en la que se

movilizan. El masivo acceso a las universidades (frente a trayectorias degradadas de los niveles educativos previos) no ha sido acompañado de políticas que, en un principio, permitieran conocer las características de las nuevas poblaciones que asisten, para diseñar nuevas estrategias que colaboren a repensar las prácticas de formación que se despliegan.

En base, entonces, a las profundas desigualdades que presentan las nuevas poblaciones estudiantiles, las políticas de beca actúan como estrategias de compensación, de “ayuda económica”, y no tanto como sistema de acompañamiento o fortalecimiento del estudio en la educación superior, en base a las diversas trayectorias educativas que presentan los alumnos.

Creemos que se destina un gran presupuesto en las políticas de beca sin un correlato del logro de las finalidades para las cuales fueron diseñadas. Como bien analizamos en el trabajo, el 30% del presupuesto de la Facultad se consigna a becas, sin que se logren las metas fijadas (explicitadas en las resoluciones que la rigen). La beca se convierte en una especie de “ayuda económica” temporaria para los estudiantes, que no revierte por supuesto la situación de origen de los estudiantes, con poca incidencia en el mejoramiento del rendimiento de la finalidad con la cual se otorga, en la mayoría de los casos, según los datos relevados. En parte, también se presenta dicha situación, porque las políticas de beca no van acompañadas de un sistema de seguimiento del comportamiento de las mismas, que colabore a delinear los ajustes necesarios para lograr una mejora en los resultados.

Analizando la incidencia para las poblaciones de primer año, y en base al análisis realizado y a la información explicitada en la resoluciones de beca, notamos que algunos estudiantes de los primeros años reinciden en su solicitud en subsiguientes convocatorias de las becas (dos llamados por año), lo cual podríamos suponer que el sistema colabora en la continuidad de los estudios en los primeros años de la carrera, ya que, por un lado el estipendio otorgado actúa como una ayuda

económica para el estudiante así como también lo relaciona con otras actividades propias de la vida académica (docencia, investigación) ampliando quizá los marcos teóricos abordados en las diferentes cátedras.

Se evidencia además, un reducido número de estudiantes de carreras docentes como beneficiarios de ambas categorías de beca en los dos primeros años de iniciado el nuevo sistema (año 2011 y 2012). Esta situación se modifica a partir del año 2013, año en el que se crean dos nuevas Facultades.

En la Facultad considerada, el ingreso es irrestricto, por lo cual, el acceso a la educación superior está garantizado para todo aquel alumno que aspire ingresar. Sin embargo, la prolongación de los estudios y la baja graduación, evidencian la diversidad de dificultades que tienen los estudiantes para llegar con éxito a aprobar sus estudios en los plazos establecidos, tanto durante la cursada, como para terminar sus trabajos finales (tesis).

El reto para las instituciones de educación superior implica, entonces, atender la diversidad (Florian y Black-Hawkins, 2011) diseñando cambios y modificaciones en contenidos, estructuras y estrategias (Larrondo y Beech, 2007). Creemos que las políticas de beca no han sido trazadas para impactar en estos últimos aspectos, los que consideramos de suma importancia repensar como formadores en pleno proceso de alteración de las instituciones de educación superior. Las políticas diseñadas hasta el momento focalizan en las acciones afirmativas de una dimensión *económica*, traducida en las diversas iniciativas de apoyo para los estudiantes (becas).

Para concluir, resulta apropiado recordar los aportes de Terigi (2009) en cuanto a la complejidad de los procesos de exclusión, afirmando que la misma se asocia con diversas situaciones que van desde la imposibilidad de acceder a los sistemas educativos hasta el acceso a versiones degradadas del currículum. Esto pone en evidencia que el problema del acceso y permanencia abarca mirar las experiencias educativas, los diversos recorridos y obstáculos de cada carrera dadas las condiciones

de sus poblaciones estudiantiles. De allí que las becas resulten una política que debiera ser trabajada en un contexto integral que reconozca sistemas de acompañamiento para garantizar la promoción en condiciones de calidad acorde.

Bibliografía consultada:

BLANCO G. R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid.

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.

CASTEL, R. (1998). *La lógica de la exclusión social*. En Bustelo, E. y Minujin A. (Comp.), *Todos entran*. Buenos Aires: Santillana - UNICEF.

CHIROLEU, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, 20 2 (59), 141-166.

ECHETA SARRIONANDIA, G. Y DUK HOMAD, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 2 (6), 9-18.

FLORIAN, L. Y BLACK-HAWKINS, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813-828.

GLUZ, N. (2012). *Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas*. En N. Gluz y J. Arzate Salgado (Coord.), *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*. Buenos Aires: UNGS - UAEM.

KESSLER, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Argentina: Paidós.

LARRONDO, M. Y BEECH, J. (2007). *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*. Buenos Aires.

MOLLIS, M. (2008). *Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina*. En P. Gentili y H. Aboites (2008). *La Reforma Universitaria: Desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 86-103). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

PIERELLA, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, 60, 51-62.

SALVIA, A. (ED.) (2015). *Barómetro de la deuda social argentina. Progresos sociales, pobreza estructural y desigualdades persistentes: ilusiones y desilusiones en el desarrollo humano y la integración social al quinto año del Bicentenario (2010-2014)*. Buenos Aires: Educa.

TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de políticas educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación - OEA.

TOURAINÉ, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.